

Klaus-Jürgen Tillmann

1. Theorie der Schule — eine Einführung

Als Wolfgang *Kramp* (1973) untersuchte, was die Erziehungswissenschaft bis dahin an Schultheorien geliefert hatte, stieß er unter anderem auf die folgende „personale Begründung“ einer Theorie der Schule: „Der Mensch ist Person; Person aber soll hier verstanden werden als das je einmalige leibgeistige Wesen, das zur Selbstverwirklichung in Freiheit berufen und fähig ist, das für diese Selbstverwirklichung aber in unabdingbarer Weise angewiesen ist auf den dialogischen Bezug zu den Mitmenschen und zu Gott, wie auch den Bezug zur Welt, die es als Wahrheit zu erkennen vermag.“ (*Oswald* 1968, S. 12f.) Vor dem Hintergrund solcher und anderer Texte kam *Kramp* zu einem vernichtenden Urteil: Er fand keine theoretischen Aussagesysteme, sondern „pseudoteoretischen Rechtfertigungslehren“, „ideologische Seligpreisungen“ oder bestenfalls „Meinungskundgaben renommierter Gelehrter“ (1973, S. 49). Offensichtlich sei der Begriff der Theorie der Schule „nur Ausdruck unerfüllbarer Wunschvorstellungen und daher konsequenterweise aus dem Katalog pädagogischer Grundbegriffe zu streichen.“ (S. 76)

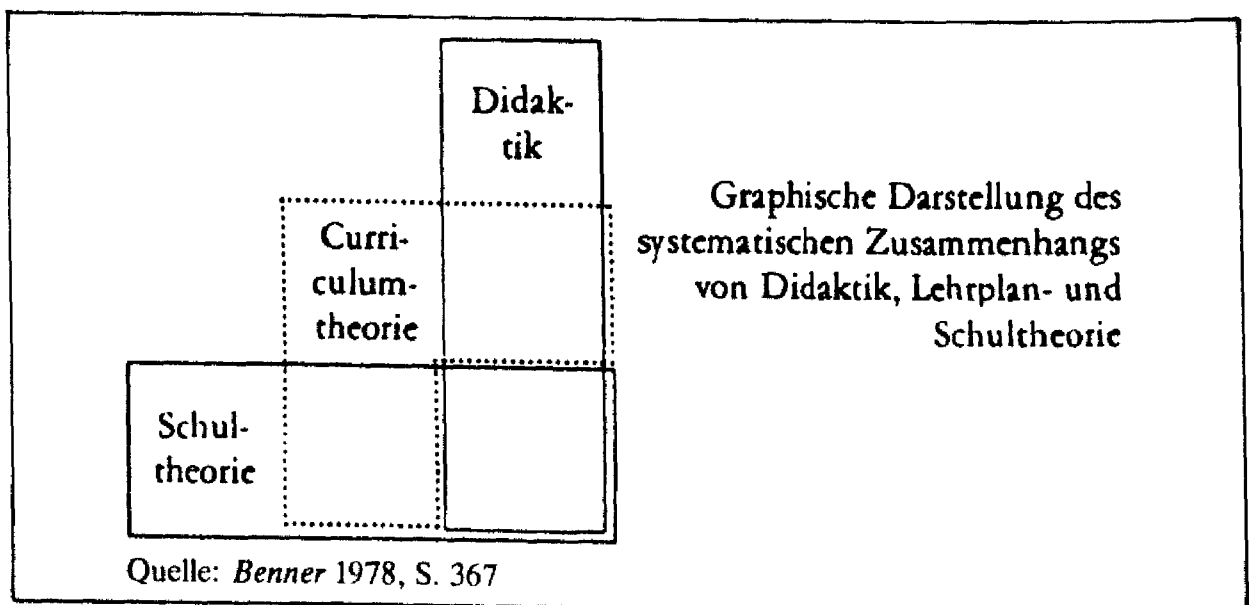
Sechs Jahre später unternahm *Bijan Adl-Amini* (1976) einen ähnlichen Analyseversuch und kam dabei zu dem Ergebnis, daß es neben Schulpädagogik, Didaktik und Curriculumtheorie überhaupt keinen eigenen Gegenstandsbereich einer „Theorie der Schule“ gäbe, daß sie also inhaltsleer sei. Seine Hoffnung war es daher, daß sein Buch „die Diskussion über die Theorie der Schule ... mit ihrem 50jährigen Jubiläum (1925-1975)“ (S. 17) beenden würde. Bei aller berechtigten Kritik an den damals vorliegenden schultheoretischen Texten und bei allem analytischen Scharfsinn beider Autoren — sie haben es weder vermocht, die Diskussion zu beenden, noch haben sie gar die Streichung eines erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffs erreicht.

Vielmehr sind auch seit Mitte der siebziger Jahre immer wieder Veröffentlichungen erschienen, die sich explizit als „Theorie der Schule“ bezeichnen oder als eine solche gelesen werden wollen. Hier ist vor allem auf die Bücher von *Schulze* (1980), *Sauer* (1981), *Fend* (1981), *Krüger/Lersch* (1982), *Ballauf* und *E.E. Geissler* (1984) zu verweisen; darüber hinaus reißt die Reihe der Beiträge, die sich kritisch mit der schultheoretischen Diskussion befaßt (vgl. z.B. *Derbolav* 1981; *Jurinek-Stinner* 1981; *Kemper* 1983), nicht ab. Somit ist trotz aller wissenschaftlichen Sterbegesänge die „Theorie der Schule“ weiter lebendig. Dies scheint mir ein erster Hinweis darauf zu sein, daß es vielleicht doch sinnvoll ist, hier einen Theorieanspruch aufrechtzuerhalten und sich auch weiter daran abzarbeiten, statt das gesamte Unternehmen „Theorie der Schule“ für gescheitert zu erklären.

1.1. Der Gegenstand der Schultheorie

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre finden sich jedenfalls zunehmend Argumente, die für eine Fortführung der Debatte und der damit verbundenen theoretischen Anstrengungen sprechen. Zum einen werden vermehrt schultheoretische Entwürfe vorgelegt, die sich der methodologischen Ansprüche an wissenschaftliche Aussagesysteme sehr wohl bewußt sind, so daß sie mit bloßen Meinungskundgebungen oder gar „Seligsprechungen“ bestimmter Schulformen keinesfalls verwechselt werden können (vgl. vor allem *Schulze* 1980; *Fend* 1981; *Krüger/Lersch* 1982). Zum anderen hat eine eingehende meta-theoretische Debatte über den Standort einer „Theorie der Schule“ inzwischen dazu geführt, daß sich die Konturen eines Konsens andeuten: *Das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System stellt das Kernproblem einer Schultheorie dar*. Dabei kann es nicht darum gehen, über-historische „Wesens“-Aussagen zu machen; vielmehr gilt es, die Ausprägung dieses Verhältnisses in seinem historischen Wandel zu erfassen.

Auf diesen Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlichem System bezieht sich etwa der Konstanzer Schulforscher *Helmut Fend*, wenn er es als Aufgabe der von ihm geschriebenen „Theorie der Schule“ (1981) bezeichnet, Schulen als „Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ zu betrachten und diese auf „Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen“ hin zu analysieren (S. 2). In einer solchen Sichtweise hat eine Theorie der Schule das „gesellschaftliche Implikationsverhältnis von Schule“ (*Rolff/Tillmann* 1980, S. 242) zu behandeln und deshalb vor allem die Schule als gesellschaftliche Institution zu betrachten. Eine solche Eingrenzung und Zuspitzung des Gegenstandsbereichs wird keineswegs nur von sozialwissenschaftlich orientierten Autoren vertreten. Vielmehr wurde sie am deutlichsten von dem Münsteraner Pädagogen *Dietrich Benner* herausgearbeitet, der dabei zugleich das Verhältnis der Schultheorie zu ihren Nachbar-Theorien bestimmt. *Benner*



unterscheidet innerhalb der Schulpädagogik drei Fragestellungen — eine didaktische, eine lehrplantheoretische und eine schultheoretische.

Alle drei beziehen sich in je unterschiedlicher Weise auf das schulische Geschehen: In *didaktischer* Perspektive wird Schulpädagogik als eine Lehre von der Analyse und Planung von Unterricht im vorfindlichen Rahmen betrachtet. Diese didaktische Perspektive geht in die *„curriculum- oder lehrplantheoretische* dort über, wo Schulpädagogik den Lehrer nicht lediglich in die Lage versetzen will, vorgegebene Unterrichtsinhalte und -methoden in seinem Unterricht umzusetzen, sondern darüber hinaus eine wissenschaftliche Überprüfung und Neubestimmung der Inhalte und Methoden schulischen Unterrichts betreibt.“ (1978, S. 365) Wenn nun die didaktische und lehrplantheoretische Ausrichtung der Schulpädagogik an ihre Grenzen gelangt, weil die Schule als gesellschaftliche Institution pädagogisch untersucht werden soll, wird die *schultheoretische* Ebene der Schulpädagogik erreicht. „Auf dieser dritten Stufe reflektiert Schulpädagogik nicht nur die didaktischen und lehrplantheoretischen Anforderungen an die Organisationsform Schule, sondern darüber hinaus auch die institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftliches Teilsystem in ihrer Bedeutung für Erziehungs- und Unterrichtsprozesse.“ (S. 366)

Diese inhaltliche Bestimmung von *Benner* macht deutlich, daß Schultheorie, Curriculumtheorie und Didaktik sich auf den gleichen Bereich gesellschaftlicher Wirklichkeit — auf Schule und schulisches Lernen — beziehen, daß sie diesen Sachverhalt jedoch von unterschiedlichen Seiten beleuchten. Es handelt sich somit um einander ergänzende *Teiltheorien*, die in ihrer Ergänzung das Feld der schulpädagogischen Wissenschaft abdecken. Dabei ist es das Spezifische der Schultheorie, daß sie die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft gesondert ausweist und bearbeitet. Die Formulierung *Benners*, daß eine solche Theorie die Schule als gesellschaftliche Institution *pädagogisch* zu untersuchen habe, spricht zwei zentrale Bezugspunkte einer solchen Theoriebildung an:

Zum einen wird mit der Forderung einer *pädagogischen Untersuchung* der Anspruch formuliert, das Verhältnis Schule — Gesellschaft und die damit verbundenen institutionellen Sach- und Systemzwänge „in ihrer Bedeutung für Erziehungs- und Unterrichtsprozesse“ zu betrachten. Eine Theorie der Schule darf somit nicht bei einer allein soziologischen Funktionsbestimmung stehenbleiben, sondern muß bis zum Kern der pädagogischen Tätigkeit, muß zu Erziehungs- und Unterrichtsprozessen vordringen, um dort die Auswirkungen des gesellschaftlichen Implikationsverhältnisses aufzuspüren. Dies bedeutet, daß sich eine Schultheorie u.a. zu beschäftigen hätte

- mit dem Zusammenhang zwischen staatlich festgesetzten Leistungs- und Abschlußforderungen und den innerschulischen Sozialisationsprozessen.
- mit den Rückwirkungen der Jugendarbeitslosigkeit auf die Lern- und Arbeitsbereitschaft in den Abschlußklassen der Sekundarschule.

Mit dem Verweis auf die Bedeutung des *institutionellen Charakters* von Schule, mit der Forderung, die Schule als gesellschaftliche Institution zu untersuchen, wird zugleich ein wesentlicher Verknüpfungspunkt zwischen Schule und Gesellschaft benannt: Institu-

tionen sind gesellschaftlich geschaffene Gebilde, die jeweils definierbare soziale Funktionen für das Gesamtsystem zu erfüllen haben. Die institutionelle Struktur stellt damit so etwas wie das zentrale Einfallstor für gesellschaftlich regulierte Einflüsse auf Erziehung und Unterricht dar.

Davon ausgehend hat eine Schultheorie sich u.a. zu beschäftigen

- mit den positiven wie negativen pädagogischen Konsequenzen, die mit dem Beamtenstatus des Lehrers verbunden sind.
- mit den Möglichkeiten, innerhalb eines bestehenden Schulsystems pädagogische Erneuerungen (etwa durch Reformschulen oder Modellversuche) in Gang zu setzen.

Auch an diesen Beispielen wird deutlich: Eine Vielzahl pädagogisch bedeutsamer Fragen sind im engeren Sinne weder als didaktische noch als lehrplantheoretische Probleme anzusprechen. In dem hier definierten Sinne handelt es sich um schultheoretische Fragen. Den Positionen von *Kramp* und *Adl-Amini*, eine Schultheorie sei inhaltsleer und damit überflüssig, kann somit einiges entgegnet werden. Wie wir gezeigt haben, ist es durchaus möglich, den eigenen Gegenstandsbereich einer „Theorie der Schule“ herauszuarbeiten und den systematischen Standort dieser Theorie innerhalb der Schulpädagogik zu begründen. Insofern muß es als höchst zweifelhaft gelten, ob die von *Adl-Amini* geforderte Beendigung eines angeblich unfruchtbaren Diskurses die angemessene Reaktion auf den bisherigen Stand der schultheoretischen Diskussion darstellt. Will man sich in dieser Kontroverse fundiert entscheiden, so ist zunächst so etwas wie eine Bestandsaufnahme erforderlich: Welche Entwürfe zu einer „Theorie der Schule“ liegen vor, welche Erkenntnisse sind dort formuliert worden? Dieses Buch verfolgt die Absicht, in vergleichender Weise in die vorliegenden Theoriekonzepte einzuführen.

Doch *welche* Konzepte sollen miteinander verglichen werden? Um hier zu Gliederungsprinzipien zu gelangen, soll zunächst ein kurzer Blick in die Theoriegeschichte geworfen werden.

1.2. Schultheoretische Entwürfe in der Weimarer Zeit

Man kann die Schultheorie als ein — allerdings wenig geliebtes Kind der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betrachten. Die Anfänge lassen sich im ausgehenden 19. Jahrhundert bei *Wilhelm Dilthey* in seinen Überlegungen zum Zusammenhang von Schule, Staat und Gesellschaft auffinden (vgl. *Klafki* in diesem Band). Aber erst *Georg Reichweins* Aufsatz über die „Grundlinien einer Theorie der Schule“ (1925) führt diesen Begriff erstmals im Titel, *Philipp Hördts* „Theorie der Schule“ (1933) gilt als die erste Buchveröffentlichung zu diesem Thema. Der Beginn der Theoriegeschichte im engeren Sinne wird jedoch meist mit *Julius Gebhardts* Schrift „Vom Sinn der Schule“ (1923) angesetzt. Dieser letztgenannte Titel macht am ehesten deutlich, worum es diesen Autoren ging: Sie wollten durch hermeneutische Interpretationen den „Sinn“, die „eigentliche Aufgabe“ der Schule herausarbeiten — und dies häufig in einem überzeitlichen Sinne. Mit diesen Arbeiten verbinden sie oft die Intention, das „Wesen“ der Schule als etwas pädagogisch Eigenständiges auszuweisen und gegen unangemessene gesellschaft-

liche Zumutungen zu verteidigen. So diffus sich diese Überlegungen vom „Wesen“ und vom „Eigentlichen“ der Schule heute auch lesen (vgl. die scharfe Kritik bei *Kramp* 1973, S. 24ff.), so wurde damit dennoch eine erweiternde theoretische Perspektive formuliert; denn indem *G. Reichwein* es zur erziehungswissenschaftlichen Programmatik erhebt, die „kultursoziologische Struktur des Schulwesens, wie sie aus dem gesamten funktionellen Zusammenhang mit der übrigen Kultur erwachsen ist, zu untersuchen“ (S. 281), öffnet er der Schulpädagogik den Blick: Hier geht es nicht mehr allein um die pädagogische Arbeit *in* der Schule, allein um das „pädagogische Verhältnis“, sondern hier soll die Schule gerade auch in ihren Außenbezügen — im „Zusammenhang des Kulturganzen“ (S. 281) — betrachtet werden. *Hördt* formuliert es ähnlich: „Es ist bezeichnend, daß die völlig vom Blick auf die Schule beherrschte Pädagogik nicht imstande war, eine Theorie der Schule zu schaffen: erst der Überblick über das Ganze, zu dem ein Organ gehört, gibt den richtigen Blick auf diese. Denn das Wesen jeden Organs ist seine Funktion im Zusammenhang mit dem Ganzen.“ (*Hördt* 1933, S. 4) Allerdings hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik das selbstformulierte Programm nur ganz unzulänglich ausgefüllt. Dies liegt vor allem daran, daß ihr hierzu sowohl die gesellschaftstheoretischen Kategorien als auch das empirisch-analytische Instrumentarium fehlten: Statt gesellschaftliche Funktionsbezüge klar herauszuarbeiten, wurde recht nebelhaft vom „Zusammenhang mit dem Ganzen des geistigen, politischen und sozialen Lebens der Volkheit“ (*Hördt* 1933, S. 221) gesprochen; statt genaue Daten über das Schulsystem aufzuarbeiten und zu interpretieren, wurden meist allgemein gehaltene Behauptungen über „die Praxis“ formuliert, ohne daß damit präzise oder gar überprüfbare Informationen gegeben wurden.

- ✕ Die auf diese Weise betriebene hermeneutische „Wesensschau“ hat sich jedenfalls als ungeeignet erwiesen, um das komplexe Gefüge von Schule und Gesellschaft zu erhellen (vgl. die theoriegeschichtlichen Rekonstruktionen bei *Jurinek-Stinner* 1981, bes. S. 98-153; *Kemper* 1983, bes. S. 43ff.). Im übrigen stand das Bemühen um eine Theorie der Schule auch gar nicht im Mittelpunkt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; denn nicht die Institution Schule, sondern der „pädagogische Bezug“, die „Unterrichtslehre“ und „Bildung und Bildsamkeit“ waren die Leitkategorien der theoretischen Arbeiten. Dementsprechend haben sich die damaligen „Größen“ des Faches — so etwa *Nohl*, *Litt* oder *Weniger* — schultheoretischen Fragen nur am Rande gewidmet, keiner von ihnen hat dazu ein gesondertes Buch geschrieben (vgl. *Klafki* in diesem Band). Auch insofern blieb dieser Themenbereich randständig, die Zahl der Veröffentlichungen entsprechend gering. (vgl. *Kramp* 1973, S. 10ff.).

Völlig unabhängig von der akademischen Pädagogik der Weimarer Zeit erschien 1925 im „Internationalen Psychoanalytischen Verlag“ Leipzig ein Buch mit dem Titel „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“, verfaßt von *Siegfried Bernfeld*: Ein gekonnt geschriebenes Pamphlet, das mit beißender Kritik sowohl die damalige Schule als auch die pädagogische Wissenschaft angreift. Dem geisteswissenschaftlichen Credo der pädagogischen Autonomie setzt *Bernfeld* entgegen: „Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedan-

ken entstanden, sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen — ökonomischen, finanziellen — Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft" (S. 27). Und gegen die Verklärung des „Erzieher-Zögling“-Verhältnisses setzt *Bernfeld* seinen berühmten Satz: „Die Schule — als Institution — erzieht. Sie ist zum wenigsten *einer* der Erzieher der Generation; einer jener Erzieher, die — zum Hohne allen Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne aller Lehr- und Erziehungsprogrammen, aller Tagungen, Erlässen, Predigten — aus jeder Generation eben das machen, was sie heute ist, immer wieder ist, und gerade nach jenen Forderungen und Versprechungen ganz und gar nicht sein dürfte." (S. 28)

Bernfelds Provokation wurde von der pädagogischen Wissenschaft etwa 40 Jahre lang ignoriert, dennoch muß seine Schrift rückblickend als wichtiges schultheoretisches Werk gewertet werden: Hier wird zwar weder „Schultheorie“ als Begriff benutzt noch als Programm gefordert, aber hier wird trotz des ironisch-aggressiven Stils ein klares theoretisches Konzept entwickelt: Die Gesellschaft wird auf der Basis der marxistischen Theorie als kapitalistische Klassengesellschaft begriffen, die Schule dementsprechend als funktional ausgerichtetes Subsystem gesehen; Prozesse der Interaktion und der Persönlichkeitsformung in der Schule werden mit psychoanalytischen Kategorien (Internalisierung, Verdrängung etc.) gefaßt und kritisiert. *Bernfeld* bezeichnet die Schriften der etablierten Pädagogik ausdrücklich als „schlechte Dichtung und Philosophie“ (S. 35) und setzt ihnen Psychoanalyse und Marxismus als geschärfte theoretische Instrumente entgegen. Sein Buch ist damit für beide theoretische Linien als schultheoretischer Klassiker anzusehen. Doch erst im Aufbruch der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre wird *Bernfeld* wieder intensiv diskutiert und theoretisch weitergeführt werden.

1.3.Schultheoretische Entwürfe nach 1945

Nach dem Zusammenbruch 1945 knüpfte die erziehungswissenschaftliche Diskussion weitgehend bruchlos bei den geisteswissenschaftlichen Traditionen an und setzte diese fort. Dabei trat die akademische Pädagogik in ein langandauerndes Unterstützungsverhältnis zur konservativen Bildungspolitik der Adenauer-Ära ein: „Im Zeichen einer restaurativen Nachkriegspolitik, die ihre Aufgabe im schulischen Bereich hauptsächlich darin sah, die christlich-humanistischen Grundlagen der deutschen Kultur- und Schulgeschichte zu erneuern, hatte auch die traditionelle Schulreflexion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sogleich ihre alte Aufgabe..." (*Kemper* 1973, S. 62). Die von ihr vorgenommenen „Ortbestimmungen“ erwiesen sich in mehrfacher Hinsicht als affirmativ und anti-reformerisch. Zum einen wurde die „äußere Schulreform“ immer wieder als nachrangig, die „innere Wandlung des Erzieherischen und ... die Neufassung der Bildungsziele“ (*Weniger* 1952, S. 533f.) hingegen als vorrangig erklärt. Dies wurde zum zweiten abgestützt dadurch, daß die verschiedenen Schultypen als zeitübergreifend bedeutungsvoll, als organischer Teil eines sinnvollen Ganzen beschrieben wurden, Schultheorien wurden jetzt als Legitimationsschriften für einzelne Schulformen

verfaßt; *Sprangers* „Eigengeist der Volksschule“ (1955) ist der bekannteste Text dieser Art.

Nun bahnten sich in den sechziger Jahren zwei Entwicklungen an, die in ihrer engen Verbindung die pädagogische Theoriebildung erheblich beeinflussen sollten: Zum einen wurde der „Modernitätsrückstand“ des tradierten Schulsystems immer offensichtlicher, öffentliche Warnungen vor der drohenden „Bildungskatastrophe“ (*Picht* 1964) hatten große Resonanz. Die damit verbundenen Reformüberlegungen produzierten eine Nachfrage nach institutionenbezogenem wissenschaftlichen Wissen, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht befriedigen konnte. Zum anderen beschäftigten sich vor allem Soziologen und Psychologen immer stärker mit dem Bildungs- und Erziehungswesen, traten damit in Konkurrenz zur „Pädagogik“ und erwiesen sich — insbesondere was die präzise Aufklärung der Erziehungsrealität angeht — dieser häufig als überlegen. Die von *Heinrich Roth* (1962) proklamierte „realistische Wendung“ stellt die Reaktion der akademischen Pädagogik auf diesen Sachverhalt dar: Sie rezipiert von nun an sowohl das Theorieangebot wie die empirischen Methoden der Nachbardisziplinen, aus der „Pädagogik“ wurde die in sich selbst äußerst heterogene „Erziehungswissenschaft“ (vgl. *Brezinka* 1971).

Auf der Ebene der Schultheorie setzte ebenfalls zu Beginn der sechziger Jahre ein Prozeß der Umorientierung ein, der besonders gefördert wurde durch einen Arbeitskreis am Münsteraner COMENIUS-Institut, an dem sich jüngere Erziehungswissenschaftler wie *Fürstenau*, *W. Schulz*, *Kramp*, *Furck* und *Wellendorf* beteiligten. Sie alle trugen etwa seit 1965 durch eine größere Zahl von Veröffentlichungen zur Formulierung eines schultheoretischen Neuansatzes bei. Dieser neue Ansatz bestand zunächst in einer grundsätzlichen Kritik der geisteswissenschaftlichen Theorieproduktion durch Autoren, die selbst aus der Geisteswissenschaft stammen: *Carl-Ludwig Furcks* Abhandlung über „Innere und äußere Schulreform?“ (1969) ist hier ebenso zu nennen wie *Wolfgang Kramps* „Studien zur Theorie der Schule“ (1973): Die kritische Analyse der vorliegenden Textproduktion läßt *Furck* von der „ideologischen Kaschierung bildungspolitischer Interessen“ (1969, S. 128), *Kramp* von der „ideologischen Seligsprechung“ einzelner Schulformen (1973, S. 49) sprechen.

Parallel dazu erscheinen seit Mitte der sechziger Jahre zunehmend Schriften, die mit Konzepten der benachbarten Human- und Sozialwissenschaften die Institution Schule und ihre gesellschaftliche Einbindung zu fassen versuchen: *Peter Fürstenaus* Abhandlung über die „Psychoanalyse der Schule als Institution“ (1964/1969) nimmt *Bernfelds* psychoanalytischen Faden erstmals wieder auf. Seit Ende der sechziger Jahre werden außerdem viele soziologische Arbeiten veröffentlicht, die in zugleich theoriegeleiteter wie empirisch gesättigter Weise das Themenfeld bearbeiten: *Rolffs* „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ (1967) ist dabei ebenso zu benennen wie *Fingerles* „Funktionen und Probleme der Schule“ (1973), *Hurrelmanns* „Erziehungssystem und Gesellschaft“ (1975) und *Fends* mehrbändiges Werk zur „Soziologie der Schule“ (1974 etc.). Sie alle behandeln das Verhältnis von Schule und Gesamtgesellschaft und versuchen, es funktional zu fassen; dabei stehen etliche dieser Arbeiten in der Tradition der

strukturell-funktionalen Theorie *Parsonscher* Prägung, andere orientieren sich eher an marxistischen Gesellschaftsanalysen. Gemeinsam ist ihnen, daß sie die real ablaufenden Prozesse im Schulsystem mit empirischer Präzision erfassen (z.B. das Ausmaß der Auslese) und diese Ergebnisse mit den sozialen und pädagogischen Ansprüchen der Schule konfrontieren (z.B. Chancengleichheit). Vor allem in dieser Konfrontation entfalten diese Ansätze eine kritische Potenz, die sich überwiegend als Unterstützung der Schulreform-Forderungen der 70er Jahre auswirkt.

Nur unscharf von diesen soziologischen Schultheorien lassen sich jene Texte trennen, die Anfang der siebziger Jahre im Zusammenhang mit der Rezeption der marxistischen Klassiker durch die Studentenbewegung entstanden sind. Hier ist zuallererst der von *Altvater* und *Huisken* herausgegebene Band „Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors“ (1971) zu nennen, durch den eine Vielzahl von weiteren Arbeiten angeregt wurde (so etwa *Beck* 1974, *Masuch* 1972, *Tillmann* 1976): Schule wurde als Subsystem der kapitalistischen Gesellschaft aufgefaßt, Bildung und Erziehung als Produktion der Ware Arbeitskraft beschrieben. Aus heutiger Sicht werden diese Arbeiten wohl zu Recht als allzu ökonomistisch, allzu mechanistisch kritisiert (vgl. *Auernheimer* in diesem Buch). Doch haben diese und andere Arbeiten dazu beigetragen, die marxistische Gesellschaftstheorie in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft diskussionsfähig zu machen. Die generelle Einbindung des Schulsystems in den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozeß geriet damit verstärkt in die theoretische Perspektive, schultheoretische Überlegungen wurden in explizit gesellschaftskritischer Absicht vorgelegt. In diesen Arbeiten wurde somit der zweite Theoriestrang *Bernfelds* (Schule in der kapitalistischen Klassengesellschaft) wieder aufgegriffen und fortgeführt.

Insgesamt wurde in den siebziger Jahren die schultheoretische Diskussion von makro-soziologischen Ansätzen beherrscht: Die gesellschaftlichen Funktionen von Schule wurden (strukturell-funktional oder politökonomisch) definiert und bildeten häufig auch den theoretischen Ausgangspunkt von quantitativ orientierten empirischen Forschungsprojekten (so etwa bei *Fend*). Gegen die Dominanz solcher Theorie- und Forschungskonzepte regte sich seit Mitte der siebziger Jahre zunehmend Widerstand, der sich ebenfalls auf eine soziologische Theorietradition beziehen konnte — auf das interaktionistische Konzept von *G.H. Mead*, das von *Habermas* (1968) und *Krappmann* (1971) für die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft aufgearbeitet wurde. Forschungspraktisch wurde diese Kritik in Projekten, die nicht gesellschaftliche Funktionen vorab definierten, sondern die „Lebenswelt“ der Schüler in ihrer konkreten gesellschaftlichen Einbindung beobachteten und interpretierten (vgl. vor allem *Projektgruppe Jugendbüro* 1975). Auf diese Weise entstanden vielfältige Materialien vor allem über abweichendes Verhalten, über Leistungsversagen und Schülerkrisen, die inzwischen auch verstärkt in die schultheoretische Diskussion eingebracht wurden. Damit wird die Perspektive der schulischen Akteure auch theoretisch ausgearbeitet; sie kann die makro-soziologische Sichtweise zwar nicht ersetzen, sehr wohl aber ergänzen (vgl. *Brumlik/Holtappels* in diesem Band).

Während die soeben angesprochenen Lebenswelt- und Handlungsforscher im wesentlichen eine wissenschafts-immanente Kritik übten, wurde parallel dazu eine öffentliche Debatte angezettelt, die als „radikale Schulkritik“ weithin bekannt wurde und vor allem mit dem Namen *Ivan Illich* verbunden ist. Vor dem Hintergrund der kolonialen Ausbeutung in der Dritten Welt bezweifelt *Illich* grundsätzlich die Nützlichkeit und den Sinn von „immer mehr Schule“; seine Taschenbücher mit den Titeln „Schulen helfen nicht“ (1972) und „Entschulung der Gesellschaft“ (1973) erreichten in der Bundesrepublik nicht zuletzt deshalb hohe Auflagen, weil sie ein subjektives Erklärungsbedürfnis bei vielen Lehrern und Studenten trafen; denn bereits 1973/74 zeichnete sich ab, daß einige Hoffnungen der Schulreform nicht realisiert werden konnten, daß Reformengagement immer wieder auch mit der Erfahrung von Enttäuschungen verbunden war (vgl. *Klemm/Rolff/Tillmann* 1985, S. 15ff.). Hier bot *Illich* eine radikale Konsequenz an: Die Schule abschaffen, statt sie zu reformieren. Die Provokationen des amerikanischen Theologen wurden von der etablierten Erziehungswissenschaft durchaus ernst genommen: Auf dem Pädagogen-Kongreß 1980 in Göttingen hielt *Illich* ein Hauptreferat; vor allem v. *Hentig* (1976) hat sich mit seinen Thesen mehrfach auseinandergesetzt. Ob *Illichs* Ausführungen und die seiner Anhänger als Beiträge zur *schultheoretischen* Diskussion zu werten sind, ist sicher umstritten. Nicht bestritten werden kann jedoch, daß über den gesellschaftlichen Sinn von Schule lange nicht so heftig und grundsätzlich in der pädagogischen Öffentlichkeit diskutiert wurde wie anhand dieser Thesen.

Die schultheoretische Diskussion — das hat die knappe Skizzierung gezeigt — ist Ende der sechziger Jahre wiederbelebt worden, seit dieser Zeit finden wir eine umfangreiche und in sich äußerst heterogene Literaturproduktion zum gesellschaftlichen Implikationsverhältnis von Schule. Die wieder aufflammende Diskussion begann mit einer schonungslosen Kritik der geisteswissenschaftlichen Theorieproduktion und wurde dann vor allem durch eine Öffnung gegenüber psychoanalytischen und soziologischen Konzepten gekennzeichnet. Zugleich mußte sich die Erziehungswissenschaft mit einer von außen an sie herangetragenen „radikalen Schulkritik“ auseinandersetzen. Eine solche — sicherlich grobe — Nachzeichnung der Diskussion erweckt den Eindruck, als sei die „einheimische“ Theorieproduktion von Pädagogen zugunsten von „Importen“ aus Nachbarwissenschaften (oder aus öffentlichen Provokationen) völlig eingestellt worden. Dieser Eindruck bedarf der Korrektur, denn neben der soeben gezeichneten (dominanten) Linie einer sozial- und humanwissenschaftlichen Öffnung wurden mehrfach Schultheorie-Entwürfe vorgelegt, die aus der bildungstheoretischen Tradition der deutschen Pädagogik heraus geschrieben wurden. Hier ist vor allem *Wilhelm* (1967/69) mit seiner anthropologisch begründeten „Theorie der Schule“ zu nennen; nicht weniger bedeutsam ist *Ballaufs* Versuch (1984), in einer historisch-systematischen Analyse die „Funktionen der Schule“ herauszuarbeiten. *E.E. Geisslers* Buch „Die Schule“ (1984) muß hingegen eher als eine konservative bildungspolitische Streitschrift verstanden werden; *Kramp* jedenfalls würde sie in den Kreis der „pseudotheoretische(n) Aussagesysteme“ (1973, S. 49) eingeordnet haben.

Während diese drei Bücher eher durch eine Nicht-Erwähnung sozialwissenschaftlicher Konzepte und Erkenntnisse auffallen, finden sich in jüngster Zeit zunehmend Autoren, die aus einer *pädagogischen* Tradition heraus sozialwissenschaftliche und psychologische Erkenntnisse durcharbeiten und reformulieren. Bei *Theodor Schulze* (1980) liest man — so weit ich sehe, erstmals — eine vergleichende Referierung schultheoretischer Ansätze unterschiedlichster Herkunft, die er anschließend für ein eigenes Konzept („Schule als Lernformation“) fruchtbar zu machen sucht (vgl. *Schulze* 1980, S. 39 ff.). Eine noch stärkere Verbindung von pädagogischen Perspektiven mit human- und sozialwissenschaftlichen Konzepten ist *Krüger/Lersch* in ihrem Entwurf einer „Theorie des schulischen Handelns“ gelungen (1982). Sie knüpfen bei der „klassischen“ normativen Orientierung der Pädagogik — bei der Mündigkeit der Heranwachsenden — an, reformulieren diese Zielkategorie in Begriffen von *Habermas*, *Piaget* und *Kohlberg* als „allgemeine Handlungskompetenz“ und versuchen im folgenden zu klären, welche schulischen Möglichkeiten und Bedingungen die Entwicklung dieser allgemeinen Handlungskompetenz vorantreiben können (vgl. S. 84f., S. 114f.). Abschließend skizzieren die Autoren das Programm einer „komplexen Theorie der Schule und Erziehung“, das allerdings die hier vorgeschlagenen arbeitsteiligen Grenzen zwischen verschiedenen Teiltheorien sprengt und damit in Gefahr gerät, sich mit Komplexitätsansprüchen bis hin zur Konturenlosigkeit zu überladen.

1.4. Zum Aufbau dieses Buches

Nicht die Weiterentwicklung der Schultheorie, sondern ihre Bestandsaufnahme ist Aufgabe dieses Buches: Auf einer begrenzten Zahl von Seiten soll eine Einführung in den gegenwärtigen Theoriestand gegeben werden. Dies verlangt, in ein äußerst unübersichtliches Feld „Schneisen“ zu schlagen, um auf diese Weise Einordnungen, Verknüpfungen und Orientierungen zu ermöglichen. Daß sich bei unserem inhaltlichen Verständnis von „Theorie der Schule“ eine solche Bestandsaufnahme nicht — wie bei *Kramp* und *Adl-Amini* 1976 — auf die eher philosophischen Traditionslinien der Pädagogik beschränken kann, versteht sich von selbst. Die knappe Skizzierung der Theoriegeschichte hat ja gezeigt, daß wesentliche Anregungen und Impulse der letzten 20 Jahre aus den Nachbarwissenschaften kamen: vor allem aus der Psychologie, Soziologie, Ökonomie und den Verwaltungswissenschaften. Diese fachwissenschaftlichen Quellen überschneiden sich mit den wissenschaftstheoretischen Grundpositionen, auf deren Basis Aussagen über die Institution Schule formuliert werden. Neben den geisteswissenschaftlichen finden wir u.a. marxistische, funktionalistische und psychoanalytische Beiträge zu einer Schultheorie.

Nach diesen wissenschaftstheoretischen Grundpositionen sind die folgenden Beiträge gegliedert. Auf diese Weise — so meine Hoffnung — läßt sich am ehesten in diesem „Theoriedickicht“ ein Überblick gewinnen; denn Anknüpfungen und Weiterentwicklungen finden sich am ehesten *innerhalb* der jeweiligen wissenschaftstheoretischen

Schulen; Unterschiede im Erkenntnisinteresse und Ergebnissen werden am ehesten deutlich, wenn man die einzelnen Positionen einander *gegenüberstellt*.

Es entspricht der Theoriegeschichte, wenn der erste Beitrag die *geisteswissenschaftlichen* Ansätze einer Schultheorie (*Klafki*) behandelt. Es folgt die Darstellung der schultheoretischen Überlegungen aus *strukturell-funktionaler* (*Fingerle*), aus *materialistischer* (*Auernheimer*), aus *psychoanalytischer* (*Muck*) und aus *interaktionistischer* Sicht (*Brumlik/Holtappels*). Ob die *radikale Schulkritik* schultheoretische Beiträge geliefert hat, wird von *Dauber* behandelt.

Wie ist der so dokumentierte Stand der Schultheorie zu bewerten? Wie kann, wie soll die Schultheorie weiterentwickelt werden? Über diese Fragen diskutiere ich in einem abschließenden Gespräch mit meinen Kollegen *Bijan Adl-Amini*, *Horst Dichanz*, *Klaus Hurrelmann* und *Theodor Schulze*.

Sowohl die einzelnen Beiträge wie die Abschlußdiskussion sind darauf ausgerichtet, Theorielinien herauszuarbeiten und Bezüge herzustellen, ohne dabei unterschiedliche Positionen zu verwischen.

1.5. Literatur

- Adl-Amini, B.*: Schultheorie — Geschichte, Gegenstand und Grenzen, Weinheim 1976
- Adl-Amini, B.*: Grundriß einer pädagogischen Schultheorie. in: *Twellmann, W.* (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 7.1, Düsseldorf 1982, S. 63-94
- Altwater, E./Huisken, F.* (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Ballauf, Th.*: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation. Köln/Wien 1984 (2. Aufl.)
- Benner, D.*: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978 (2. Aufl.)
- Beck, J.*: Lernen in der Klassenschule. Reinbek 1974
- Bernfeld, S.*: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967 (zuerst Leipzig 1925)
- Brezinka, W.*: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971
- Derbolav, J.*: Auf der Suche nach einer mehrdimensionalen Schultheorie. In: *Twellmann, W.* (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf 1981, S. 27-44
- Fend, H.*: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation (Soziologie der Schule I). Weinheim 1974
- Fend, H. u.a.*: Sozialisationseffekte der Schule (Soziologie der Schule II). Weinheim 1974
- Fend, H.*: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III,1). Weinheim 1977
- Fend, H.*: Theorie der Schule. München 1981
- Fingerle, K.H.*: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München 1973
- Fürstenau, P.*: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: ders. u.a., Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969
- Furck, C.L.*: Innere oder äußere Schulreform? In: *Fürstenau, P. u.a.*, Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969, S. 115-134
- Gebhard, J.*: Der Sinn der Schule. In: *Nohl, H.* (Hrsg.): Göttinger Studien zur Pädagogik, Heft 1, Göttingen 1923, S. 3-38
- Geißler, E.E.*: Die Schule — Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart 1984

- Habermas, J.*: Vorlesung „Thesen zur Theorie der Sozialisation“, hektographiertes Manuskript, Sommersemester 1968. Nachdruck in: ders., Kultur und Kritik, Frankfurt/M. 1973
- v. *Hentig, H.*: Was ist eine humane Schule? München 1976
- Hördt, Ph.*: Theorie der Schule. Frankfurt/M. 1933
- Hurrelmann, K.*: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975
- Illich, I.*: Schulen helfen nicht. Reinbek 1972
- Illich, I.*: Entschulung der Gesellschaft. Reinbek 1973
- Jurinek-Stinner, A.*: Schultheorie in der Krise. Weinheim 1981
- Kemper, H.*: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. Frankfurt/M. 1983
- Klemm, K./Rolf, H.G./Tillmann, K.-J.*: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985
- Kramp, W.*: Studien zur Theorie der Schule. München 1973
- Krappmann, L.*: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971
- Krüger, H.H./Lersch, R.*: Lernen und Erfahrung — Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982
- Leschinsky, A./Roeder, P.M.*: Schule im historischen Prozeß — Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1983
- Masuch, M.*: Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek 1972
- Oswald, P.*: Grundzüge einer Theorie der Schule. In: *Röhrs, H.* (Hrsg.): Theorie der Schule — Versuch einer Grundlegung. Frankfurt/M. 1968, S. 9-25
- Parsons, T.*: Die Schulklasse als soziales System. In: ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1968
- Picht, G.*: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964
- Projektgruppe Jugendbüro*: Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1975
- Reichwein, G.*: Grundlinien einer Theorie der Schule. In: Pädagogisches Zentralblatt 5/1925, S. 313-325. Zitiert nach: *Oelkers, J./Adl-Amini, B.* (Hrsg.): Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Bern/Stuttgart 1981, S. 277-294.
- Rolf, H.G.*: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967
- Rolf, H.G./Tillmann, K.J.*: Schulentwicklungsforschung — Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: *Rolf, H.G. u.a.* (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1, Weinheim 1980, S. 237-264.
- Roth, H.*: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2/1962, S. 481-490.
- Sauer, K.*: Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt 1981
- Schulze, Th.*: Schule im Widerspruch — Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München 1980
- Spranger, E.*: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1955
- Tillmann, K.J.*: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt/M. 1976
- Weniger, E.*: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o.J. (1952)
- Wilhelm, Th.*: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967/1969